



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Unge motivation i udskolingen

Pless, Mette

Published in:
Motivation

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Pless, M. (2019). Unge motivation i udskolingen. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Kvan.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Unge motivation i udskolingen

Mette Pless

Begrebet om motivationsorienteringer har til formål at synliggøre variationerne i mødet mellem de erfaringer, eleven bringer med sig ind i skolen, og den sammenhæng, skolen udgør, samtidig med, at det skaber mulighed for at pege på forskellige former for motivation til at deltage i uddannelsessammenhænge og læringsprocesser.

Uddannelse er i dag en uomgængelig del af det at være ung. Unge er optaget af og opmærksomme på vigtigheden af uddannelse for at klare sig i overgangen til voksenlivet (Sørensen et al. 2013, Pless 2009). Samtidig er folkeskolen – og ikke mindst lærerne i udskolingen – i disse år under hårdt politisk pres for at blive bedre til at løfte eleverne fagligt og forberede dem til videre uddannelse ved at give dem lyst til at lære mere (LBK nr. 747 af 20/06/2016¹). Men sideløbende med det altomsiggribende fokus på uddannelse påpeger mange lærere, at det kan være svært at engagere og motivere eleverne. Uddannelsesstatistikker peger på dalende skoleglæde i løbet af skoletiden og i min og kollegers forskning møder vi unge, som fortæller om at kæmpe med 'at tage sig sammen' eller helt trækker sig fra undervisningen. Det er nærliggende at tilskrive disse udfordringer unges manglende motivation i mødet med uddannelsessystemet. Og det er da også ofte denne motivationsforståelse, som bringes i spil i hverdagssproget og i den offentlige debat, hvor blikket rettes mod eleverne og deres manglende motivation. Motivation bliver i denne forståelse knyttet til netop individet og til en kategorisering af eleverne, som enten umotiverede eller motiverede.

I denne artikel vil jeg, med afsæt i et konkret forskningsprojekt om unges motivation i udskolingen (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen 2015) forsøge at forskubbe perspektivet fra at

anskue motivation som noget, der overvejende knytter sig til individuelle (iboende) egenskaber eller karaktertræk til i højere grad at sætte spot på, hvilke forskellige motiver og erfaringer, der ligger bag elevers involvering og deltagelse eller distancering og ikke-deltagelse i skolesammenhænge (Jackson 2006, Nordahl 2004). Med denne perspektivforskydning sættes elevernes meningsskabelse i centrum. I tilknytning hertil begrebssættes motivation som et kontekstuel fænomen; noget der opstår i mødet mellem elever og skolekontekst, men som også er præget af den bredere samfundsmæssige kontekst, som skolen er indlejret i.

I det følgende vil jeg kort udfolde de teoretiske perspektiver, jeg trækker på i tilknytning hertil. Motivationsforskningen er vidtforgrenet og trækker på en række forskellige teoretiske forståelser og tænkninger (Wentzel & Wigfield 2009). Mit teoretiske afsæt er målorienterings-teorier, der er centreret om at forstå motivation gennem elevernes meningsskabelse og motiver for involvering (Midgley et al 2001; Nicholls 1983), samt socio-kulturelle læringsteorier, der understreger vigtigheden af at forstå motivation som relationelt og kontekstuel konstitueret.

At interessere sig for elevers motiver for (ikke)deltagelse

Målorienterings-tilgangen har traditionelt knyttet sig til en distinktion og modstilling mellem to overordnede former for (faglig) målorientering: Præstationsorientering (eller ego-orientering) og mestringsorientering (eller læringsorientering). Helt kort kan præstationsorientering siges at fokusere på at demonstrere kompetence gennem social sammenligning og konkurrence med andre, mens mestringsorientering er centreret om udvikling af kompetence gennem at fuldføre opgaver (Senko, Hulleman & Harachiewicz 2011). Gennem de seneste årtier har flere forskere arbejdet på en uddybning og nuancering af denne dikotomiske modstilling (Pintrich 2003), men trods nuanceringer er megen forskning om motivation i klasserumskontekster stadig centreret om 'The Big Two' (Elliot 2005) mens sociale motiver/målorienteringer (for eksempel ønsket om at opnå en følelse af tilhør) ikke har opnået samme opmærksomhed (Jackson 2006), ligesom der

kun findes få studier, der går mere eksplorativt til værks og undersøger motivation med afsæt i elevernes egne perspektiver og erfaringer. Med forskningsprojektet, som danner baggrund for artiklen, har ønsket således været at bidrage til en yderligere udforskning, udfoldelse og nuancering af forståelser af motivation gennem kvalitative studier med elevperspektiver og -erfaringer som omdrejningspunkt.

Betydningen af læringskonteksten

Målorienteringer knyttes i litteraturen ofte til individniveauet, men samtidig understreges det, at læringskontekster og de rammesætninger, der er til stede her, bidrager til at skabe og understøtte bestemte målorienteringer hos eleverne (Volet & Järvelä 2007). I mit og kollegers studie benyttede vi disse perspektiver til at forstå, hvordan læringskontekster og bredere læringskulturer spiller ind på og i høj grad må forstås som rammesættende for elevers motivation for læring og uddannelse. Et sådant kontekstuel perspektiv på unges målorienteringer og disses koblinger til lærings- og skolekulturer skaber mulighed for at opnå indsigt i, hvordan unges motivation for læring udvikles gennem konkrete interaktioner mellem subjektive biografier og skolesammenhænge (McLeod & Yates 2006) og understreger, hvordan læring og motivation må forstås som formet gennem situerede erfaringer i konkrete læringskontekster.

Samlet set skaber kombinationen af målorienteringsteori og socio-kulturelle (kontekstsensitive) perspektiver et afsæt for at undersøge, hvordan motivation skabes i samspil, og hvordan motivation kan differentieres i en række forskellige motivationsorienteringer, der overskrider faglige og sociale motiver for deltagelse og læring.

Motivationsorienteringer

Gennem en vekselvirkning mellem forskningsprojektets empiriske data (de unges fortællinger om deres motivation for og involvering i skole og læring), samt eksisterende forskningslitteratur

og viden om, hvad der er centralt for unges involvering i og motivation for skole og læring, identificerede vi fem motivationsorienteringer, som var særligt markant tilstede i udskolingen.

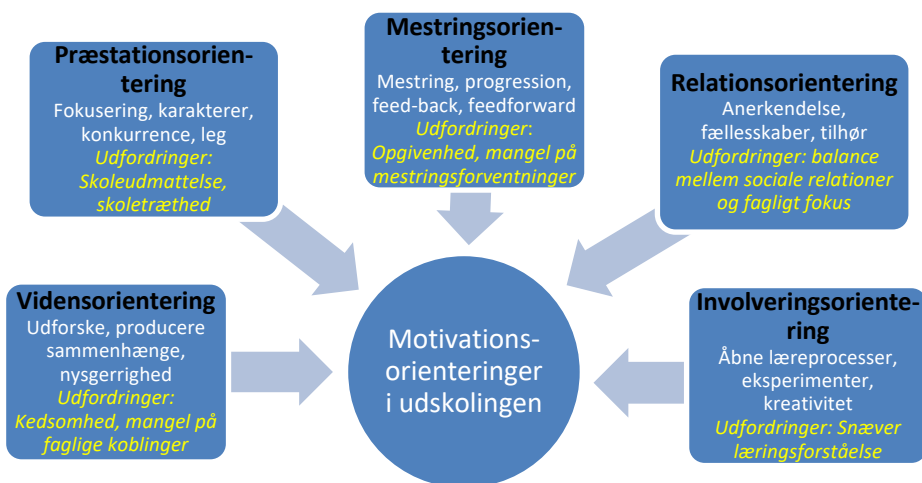
Begrebet om motivationsorienteringer har til formål at synliggøre variationerne i mødet mellem de erfaringer, eleven bringer med sig ind i skolen, og den sammenhæng, skolen udgør samtidig med, at det skaber mulighed for at pege på forskellige former for motivation til at deltage i uddannelsessammenhænge og læringsprocesser. Begrebets flertalsform henviser til, at motivation kan antage vidt forskellige former – eller der kan være tale om forskellige motivationsorienteringer – ligesom der kan opstå forskellige typer af demotivation, når samspillet mellem den unges meningsgivende principper og skolen bryder sammen.

Udgangspunktet er, at alle unge bevæges (moveres) af noget, men at deres motivationsorienteringer har deres tyngde forskellige steder – deres erfaringer og meningsgivende principper varierer. Differentieringerne mellem de forskellige motivationsorienteringer er vigtige i forhold til at forstå, hvorledes elever kan være forskelligt motiveret for skolearbejdet, men det er lige så vigtigt, at denne skelnen ikke transformeres til en normativ forskel på produktiv og uproduktiv motivation, men at motivationsorienteringerne alle rummer potentiale for at understøtte elevernes involvering, men også udfordringer. Ser man konkret på elevers adfærd og det, de siger om deres motiver for at involvere og engagere sig i forskellige læringssammenhænge, så vil man kunne finde forskellige orienteringer samlet hos den enkelte elev, orienteringer som samtidig er foranderlige og dynamiske.

Motivationsorienteringerne er illustreret i nedenstående model. Det er væsentligt at understrege, at der tale om en 'situeret' og kontekstuel model, hvis omdrejningspunkt er udskolingen. En tilsvarende model med fokus på motivationsorienteringer i en anden uddannelseskontekst vil således pege på nogle af de samme orienteringer, men også på andre orienteringer (Katznelson 2017).

Modellen er således ikke tænkt som et redskab til kategorisering af forskellige motivationsprofiler blandt eleverne, i stedet

har vi ønsket at skabe et refleksions- og samtaleredskab, der kan benyttes af lærere og andre fagpersoner, der arbejder med (børn og) unges læring og motivation. Tanken har været, at modellen og de forskellige motivationsorienteringer kan bruges som afsæt for diskussioner og overvejelser omkring, hvilke motivationsorienteringer der særligt er til stede på forskellige niveauer – for den enkelte, klassen og på skolen, og hvordan man kan arbejde på at skabe mulighed for, at flere motivationsorienteringer kan bringes i spil.



I det følgende udfoldes de forskellige motivationsorienteringer.

Vidensorientering

En del af eleverne er i forhold til særlige fag drevet af det, vi kalder vidensorientering. Det kommer i særlig grad til udtryk i fortællinger om specifikke fag eller fagområder, som i det følgende citat:

Emil: Jeg kan godt lide fysik og kemi og sådan noget med

spændinger og elektricitet og diverse ting.

I: Ja, hvad er det, der er spændende ved det?

Emil: Det er bare den måde verden er bygget op der sådan, man kan tænke over al ting, al ting foregår i fysik og kemi, så det synes jeg bare er sjovt at tænke på, og så synes jeg også, det er spændende at lære. (Emil)

Vidensorientering handler om nysgerrighed, vidensbegær og 'optagethed', om at gå op i faget, og typisk for mange af de unge er det også specifikke emner, der har deres særlige interesse. De unge fortæller om at opleve at blive fanget af undervisning, der handler om verden omkring dem – det være sig den fysiske verden og naturvidenskaben, men også viden om andre lande, historisk viden, dyr, krige osv. Interessen veksler mellem en fokusering på det ukendte, det som opleves som nyt, anderledes og dermed pirrende for nysgerrigheden på den ene side. Og så en bevægelse i retning af at ville forholde denne viden om verden til én selv på den anden side.

Vidensorienteringen handler således om at række ud over sig selv og at have en nysgerrighed over for omverdenen – udvide ens horisont – og så søge at koble den til ens egen verden. Det er således ikke omverdenen alene, men også hvordan denne omverden forbinder sig til egne forståelser og egen verden, der skaber vidensorientering.

Udfordringer

Vidensorientering har mange lighedstræk med målorienteringsbegrebet læringsmotivation, som ofte fremhæves som særligt positiv, fordi den forbindes med muligheden for at skabe dybdelæring. I lærerinterviews var det også gennemgående, at det var denne motivationsorientering, som lærerne refererede til, når de talte om elevmotivation. Men selvom der blandt mange elever tegner sig en orientering mod skolen og den viden, som tilbydes her, er der også talrige eksempler på, at vidensorientering udfor-

dres i mødet mellem elever, skole og fag. En del elever giver udtryk for, at de (af en række forskellige årsager) finder det vanskeligt at forbinde sig til forskellige fag og at kunne se meningen med den viden, de skal tilegne sig, hvorfor skolen i stigende grad risikerer at opleves som meningsløs og ligegyldig. Hvis vidensorientering er det eneste fokuspunkt i undervisningen, kan det være vanskeligt at skabe et motiverende læringsmiljø, der rummer den mangfoldighed af erfaringer, motiver og orienteringer, som er til stede i klasserummet. Der er behov for en differentieret tilgang.

Præstationsorientering

Præstationsorientering spiller en særlig central rolle for mange elever i udskolingen (og ikke mindst senere i uddannelsessystemet). Denne motivationsorientering knytter an til social sammenligning og det at kunne demonstrere kompetence både i relation til elever og til lærerne. Præstationsorienteringen hænger desuden ofte sammen med en stærk fokusering på karakterer og hierarkier, som en elev fortæller:

Thea: Ja, lige nu der ligger jeg faktisk i front i klassen lidt, sammen med Mathilde, Lene og et par drenge, tror jeg. Så det er jo meget dejligt at være blandt de kloge. (...) Så det er altid vigtigt for mig at gøre det så godt, jeg kan. Og så skal det helst være godt, det jeg kan. Så det tog mig lidt tid sådan. Min mor fortalte mig det et par gange; det var ok, hvis jeg ikke fik et 10-tal, og det var helt fint, og altså man har jo bestået med 02 og sådan noget. (Thea)

Mange elever taler som Thea om, hvordan karakteren udgør et omdrejningspunkt i kampen om positionerne øverst i klassehierarkiet, og for flere forbindes det med drama og frustration (Reay 2006). Men præstationsorienteringen kan også tilføje elementer af 'leg' og mening til læringsaktiviteter. Nogle elever fortæller om, hvordan de har deltaget i science-konkurrencer med elever fra andre skoler, og hvordan konkurrenceelementet (det at levere

den bedste præstation) koblet til muligheden for at udvikle konkrete produkter (her robotter), understøttede deres involvering og engagement i læringsaktiviteterne. I forlængelse heraf peger professor i It og Læring, Birgitte Holm Sørensen på, at konkurrenceelementer og præstation er kerne-elementer i mange af de aktiviteter, børn og unge er involveret i (fx sport og e-gaming) uden for skolen, og hvordan dette er tæt knyttet til det legende. Så i stedet for at se konkurrence og præstation som uforeneligt med 'god' læring, peger hun på vigtigheden af en nysgerrighed i forhold til, hvordan konkurrenceelementer og det legende kan indtænkes på en meningsfuld måde i læringssammenhænge. Og hun peger her på betydningen af involvering af eleverne og gruppeaktiviteter, så man fjerner fokus fra individuelle konkurrencer og præstationer (Sørensen 2013).

Udfordringer

Præstationsorienteringen manifesterer sig stærkt i uddannelsessystemet i form af en tiltagende optagethed af karakterer og målbare resultater. Nogle elever motiveres af den tydelige tilbagemelding, som karakterer udgør – som et 'benchmark' på deres egen præstation i relation til andre eller med fokus på kommende eksamener. Men det stærke fokus på præstation skaber også en række udfordringer. Særligt i udskoling (og ikke mindst senere i uddannelsessystemet) er der en tendens til at præstationsorienteringen udgrænser andre motivationsorienteringer, hvorved man risikerer at skabe et læringsmiljø, der er snævert fokuseret mod præstationer, mod at svare 'rigtigt' og ikke mindst at undgå at svare 'forkert'. Et ensidigt fokus på præstationer risikerer således at bidrage til en 'nul-fejlskultur', der producerer 'fear of failure' (Jackson 2006) blandt elever snarere end en læringskultur kendetegnet ved en undersøgende og nysgerrig tilgang. Dette har også implikationer på et individuelt niveau, hvor tilsyneladende fagligt stærke elever bliver så optaget af at præstere godt (eller bedst) i alle fag, at de presser sig selv så meget til til grænsen for at leve op til både egne og andres krav, at det, hvis det står på over en længere periode, kan føre til en form for *skoleudmattelse*,

hvor eleverne simpelthen mister pusten eller nærmest helt brænder ud og udvikler tegn på mistrivsel og stress. For de unge, som indtager mere marginale positioner i skolen, kan et stærkt fokus på karaktergivning og præstationer virke demotiverende for deltagelse i skolearbejdet, fordi de oplever, at de, lige meget hvor meget de kæmper med det faglige indhold, sakker bagud eller bliver 'overhalet' af andre, mere fagligt stærke elever. Et læringsmiljø præget af en stærk præstationsorientering kan således bidrage til produktionen af *skoletræthed* og medfører, at nogle elever trækker sig fra undervisningen.

Mestringsorientering

Forskningen understreger, hvordan *mestringserfaringer* spiller en central rolle for elevers skolemotivation, og dette bekræftes i vid udstrækning af elevernes fortællinger om skoleliv. Ligeledes spiller elevernes *mestringsforventninger* (Bandura 1997) også en vigtig rolle: Jo mere vi tror vi kan klare de udfordringer, vi stilles overfor, jo større er chancerne for, at vi faktisk lykkes med dem. Mestringsforventninger og -erfaringer er tæt forbundet, og mestringsforventninger udvikles derfor i høj grad i samspil med de læringssammenhænge, eleverne indgår i (Skaalvik 2007). Elever, hvis skolegang har været præget af positive (mestrings)erfaringer, vil ofte have udviklet en tro på deres egne evner og en forventning om, at de kan mestre de opgaver, de stilles, hvorfor de er motiverede til at gøre en indsats. I interviewene med udskolingseleverne er det et gennemgående mønster, at de kobler det at 'være god til' et fag eller det at mestre og klare en opgave med oplevelser af motivation, og i fortællingerne understreges, hvordan *mestringserfaringer* understøtter elevernes motivation – og giver dem mod på og lyst til at kaste sig ud i lignende opgaver eller fordybe sig yderligere i et fagligt område. Men samtidig er fortællingerne også præget af, at *mestringserfaringer* som oftest knyttes til ændringer i karakterer. Karaktererne bruges i vid udstrækning som markør i relation til læringsprogression og *mestring*. Som eleven Stine for eksempel udtrykker det:

Stine: Det betyder meget, altså, men altså, jeg kan godt, altså

lidt, man føler det er rart, når man rykker op, sådan, så bliver man helt glad sådan. Ja, jeg er blevet bedre til det her. (...) Den sidste karakterbog vi fik, der var jeg rykket rigtig meget op i mange fag. (...) så jeg blev sådan helt, altså, det gjorde én gladere, sådan. Så kan man mere end man kunne før, så viser det, at man kan klare noget. (...). (Stine)

For Stine er den positive udvikling i hendes karakterer med til at tydeliggøre hendes faglige progression og kunnen, der viser, at man 'kan klare noget'. Oplevelsen af at mestre gør én 'gladere', forklarer hun. Mestringserfaringer er tæt forbundet med det at møde og håndtere udfordringer og opleve en faglig udvikling. Og netop oplevelsen af progression og en 'tilpas mængde udfordring' fremhæves i forskningsprojektet som vigtig af eleverne – både de fagligt stærke og de elever, der kæmper med det faglige. Og måske er vigtigheden af at have fokus på de unges faglige udvikling og deres oplevelse af at blive holdt til ilden endog endnu vigtigere for de elever, der har 'slået sig på skolen', og for hvem skolemotivation ikke er en selvfølge. Netop fordi deres tålmodighed med skolen ikke rækker langt, kan de let få en oplevelse af, at skoleprojektet er ligegyldigt og meningsløst, og de har derfor brug for støtte og stilladsering til både at få adgang til mestringserfaringer og erfaringer med at tilpasse udfordringer og dermed progression og bevægelse i relation til de læringsprocesser, de indgår i (Stauber 2007).

Udfordringer

En central udfordring i relation til at understøtte elevernes mestringserfaringer og -forventninger synes at være, at den tætte kobling mellem karakterer og læringsprogression kan betyde, at eleverne overmandes af usikkerhed i relation til deres faglige formåen i skolen eller i enkelte fag, hvilket kan betyde, at de involverer sig mindre i eller helt trækker sig fra skolearbejdet, fordi de er bekymrede for, om de kan klare opgaven, og/eller fordi de er bange for at fejle ('fear of failure') og udstille deres svagheder. Det kan potentielt ramme alle elever, men særligt elever, der har

haft en skolegang præget af negative (nederlags)erfaringer, vil have lavere mestringsforventninger. For nogle elever synes skolen således primært at handle om aldrig at være 'god nok', og deres skolefortællinger flyder over med nederlagserfaringer. Dette skaber udfordringer for udviklingen af mestringsforventninger og troen på 'skoleprojektet' som noget, de kan magte, og nogen opgiver helt og resignerer (Pless 2009). Disse perspektiver understreger vigtigheden af at tilrettelægge undervisningen med afsæt i elevernes forskellige faglige ståsteder og med blik for deres individuelle læringsprogression i skolekontekster.

Relationsorientering

I de unges fortællinger er der tætte forbindelser mellem deres oplevelse af at 'høre til' i skolen og deres involvering med det faglige stof. Tilhørsforholdet er dobbeltsidet: et aspekt handler om relationen til lærerne og et andet drejer sig om elev-elev relationerne i klassen, og samlet kan det siges at udgøre klassens sociale læringsmiljø.

Betydningen af lærer-elev-relationer fremhæves mange steder som et centralt element i skabelsen af de unges motivation for skole og læring. Det være sig relationer mellem lærer og elever og eleverne imellem. Relationen mellem lærere og elever fremhæves af en række forskere som afgørende for elevernes motivation og lyst til læring (Lauersen 2017, Klinge 2016). Dette perspektiv fremhæves også af mange af de unge i undersøgelsen:

Hvis mine lærere ser, at jeg er stille eller har det dårligt, så spørger de ind til det. Det kan jeg godt lide, for somme tider har man nemlig brug for en voksen at snakke med, hvis man har problemer. På min gamle skole gjorde lærerne ikke særligt meget ved det, så det er en stor hjælp, og det er godt, hvis lærerne spørger til en, hvis man kan se personen har det dårligt. (Sandra, elevstil)

I citatet ovenfor understreger Sandra vigtigheden af, at lærerne interesserer sig for og spørger ind til elevernes trivsel. Det skaber

tydeligvis en helt anden oplevelse for hende af at blive set og høre til i klassen og på skolen, end hun har været vant til tidligere, en oplevelse af tilhør, som danner et vigtigt afsæt for hendes motivation for deltagelse i skolen. Betydningen af lærer-elevrelationen fremhæves tilsvarende af Ulriksen & Murning (2009), som understreger, hvordan det har betydning for elevernes involvering i undervisningen, at lærerne interesserer sig for eleverne som mennesker på lige fod med en interesse for, at de lærer noget (som elever). Disse perspektiver går igen i elevfortællinger på tværs af skolerne og kan siges at knytte an til en forandring i lærer-elev-forholdet, som tematiseres af den svenske kultursociolog Mats Trondman. Trondman påpeger (Trondman 2013) at 'relationsgrammatikken' mellem forældre og børn (og mellem lærere og elever) er i opbrud. Hvor relationen mellem voksen og barn tidligere har været præget af afstand (voksne for sig og børn for sig) og hierarkier (de voksne bestemte, og børn blev bestemt over), så er relationen i dag karakteriseret ved, at afstanden er mindsket, og børn og unge er blevet langt mere centralt placeret og medbestemmende i familien. Lignende tendenser kan man identificere i skolen og andre institutionelle sammenhænge.

Den ændrede relationsgrammatik indebærer nye autoritetsroller for lærerne; man er ikke en autoritet i kraft af, at man er lærer og har en titel. Det er noget, man som voksen og professionel må forhandle sig til. Man er i stigende grad nødt til at *vinde relationen* gennem forhandlinger med børnene. Relationen danner således baggrund for muligheden for at fange elevernes faglige opmærksomhed. Det stiller store krav til lærerne og understreger, hvordan relationskompetencen bliver stadig vigtigere for lærere og pædagoger.

Akkurat som i lærer-elev-forholdet går betydningen af relationen til de andre elever (klassekammeraterne) igen på tværs af materialet. Her taler de unge deres deltagelse i skolen frem som en samværs- eller venskabsorientering. Klassekammeraterne er væsentlige i forhold til at trives i skolen i den forstand, at samarbejdet med klassekammerater også skal tilfredsstille behovet for et socialt tilhørsforhold eller social inkludering og understreger

således, hvordan sociale motiver også spiller en vigtig rolle for elevernes oplevelse af tilhør i skolen (Jackson 2006).

Udfordringer

Som det fremgår af ovenstående spiller det relationelle – det at opleve, at man har en plads i skolen, opleve at høre til og blive set og anerkendt af både klassekammerater og lærere – en afgørende rolle for elevernes mulighed for at involvere sig i undervisningen. Men der tegner sig også en række udfordringer. Ikke mindst kan balancen mellem et fokus på det relationelle og det faglige let tippe. På dette tidspunkt i elevernes liv, hvor eleverne står på kanten af ungdomslivet, fylder relationerne til de andre elever i klassen på godt og ondt meget (Nielsen 2011). Og i nogle sammenhænge kan det sociale, relationelle identitetsarbejde komme til at fylde så meget, at det næsten skygger for det faglige. Det stiller således store krav til lærerne at fastholde balancen mellem det relationelle og det faglige, da skolens meningsperspektiv og det læringsfællesskab, som klassen ideelt set udgør ellers risikerer at fortabe sig for eleverne (Laursen 2017).

Involveringsorientering

I forskningsprojektet fremhæver elever på tværs af skoleformer desuden en motivationsorientering, som kredser omkring deres involvering i de læreprocesser, som udspiller sig i skolehverdagen.

Drengen William fortæller således om et billede, han har taget i skolens fysiklokale:

William: Det har jeg taget, fordi jeg synes, det var sjovt, det vi lavede. Vi fik lov til at komme ud i grupperne, og så stod der, at vi skulle finde ud af det. Vi skulle lave sådan nogle test med sådan noget radioaktivt noget – kunne gå igennem hvad og hvor meget det var radioaktivt, det skulle vi så måle. Jeg synes, det var sjovt nok, for vi skulle selv lave det jo og så selv finde ud af det og lære noget om det som en gruppe. (William)

Citatet peger på, hvordan samskabelse og kollektive læreprocesser kan føre til oplevelsen af motivation, og det er langt fra enestående. Der er i materialet flere eksempler på, hvordan arbejdet med undersøgende projektarbejde og forsøg med en mere eksperimenterende og legende tilgang kan åbne for elevernes involvering, ligesom det potentielt kan aktivere deres fantasifuldhed i relation til at løse konkrete opgaver og udfordringer. Organiseringen, hvor eleverne sammen involveres igennem opgaveløsningen, synes således at skabe grobund for motivation. Tilsvarende perspektiver fremhæves i motivations- og læringslitteraturen, som understreger, at samskabelse og medbestemmelse spiller en central rolle for elevinvolvering og engagement i det skolefaglige (Laursen 2017). Involveringsorienteringen kobler sig desuden til udviklingen af mere generelle kompetencer og læreprocesser, så som at være aktør i eget liv med mulighed for at påvirke eget liv og den omgivende verden (Sørensen m.fl. 2013). Skolen og de læreprocesser, der stilles til rådighed her, spiller i den forbindelse en central rolle, idet der her gives et fundament for det, som Lene Tanggaard kalder 'mulighed for at skabe noget med deres hoved og deres hænder' (Tanggaard 2013).

På den ene side peger elevfortællingerne på det frugtbare, der kan opstå, når eleverne involveres i undervisningen, men samtidig synes lærerens rammesætning af opgaven helt central (Laursen 2017). Det handler således ikke om, at lærerens rolle bør nedtones, men snarere om, at der i de læreprocesser, der rammesættes og faciliteres af læreren, indtænkes elementer, der åbner for, at eleverne får mulighed for at sætte deres præg på dem. For at sådanne situationer skal kunne fungere, kræver det således både klasserumsledelse og elevinddragelse (Hutters & Lundby 2015).

Udfordringer

En udfordring i relation til involveringsorienteringen er, at læringsperspektivet i nogle af de mere åbne og legende læreprocesser forsvinder for eleverne. Mange af eleverne foretager en klar skelnen mellem 'faglige' aktiviteter, hvor man 'lærer' noget, og aktiviteter, som opleves som sjove, kreative og involverende,

men hvor læringsperspektivet synes at fortrønge sig. Samlet set er elevernes fortællinger præget af en relativt snæver og curriculumbaseret læringsforståelse (læring er det, vi kommer op i til eksamen). En pointe, der relaterer sig til, at eleverne generelt har relativt lidt sprog for de læreprocesser, de indgår i, men som samtidig knytter an til bredere samfundsmæssige perspektiver på uddannelse, hvor udviklingen bl.a. går i retning af en stadigt større central styring af curriculum og derfor mere begrænsede muligheder for lærerne til at skabe rum for elevernes involveringsmuligheder.

Konklusion

Ambitionen med at stille skarpt på motivation som et kontekstuel fænomen har været at sætte spot på, hvordan motivation produceres i et samspil mellem individuelle motiver og orienteringer samt de målorienteringer, som er til stede i skolesammenhængen. Som en følge heraf kan motivation ikke, som det ofte sker, alene ses som en forudsætning for elevers læring i skolen. Det skal snarere forstås som et udkomme af mødet mellem elev og skole. Elever bringer en række forskellige erfaringer og orienteringer med sig ind i skolen, og det er i mødet med skolesammenhængen og de orienteringer, som er til stede her, at motivation enten skabes eller udfordres.

Ønsket i artiklen her har samtidig været at nuancere og udfolde forståelsen af de dynamiske og mangeartede motiver, som er til stede i skolen. Det er i den forbindelse centralt at understrege, at de enkelte motivationsorienteringer ikke kan stå alene, men at man som lærer oftest må have fokus på flere motivationsorienteringer samtidigt. For eksempel kan relationsorienteringen udgøre et vigtigt afsæt for en motivation for læring, men det kræver et yderligere koblingsarbejde til det faglige, for eksempel igennem at arbejde med elevernes mestrings- eller vidensorienteringer.

Samtidig er det tydeligt, at præstationsorienteringen, hvis den får meget plads i skolen/klassen, let kommer til at overlejlre og udgrænse de andre motivationsorienteringer, så motivationsar-

bejdet indskrænkes til primært at handle om præstationer (og karakterer). Det kan dels bidrage til en øget skoletræthed (og demotivation) over for skoleprojektet blandt de elever, der befinder sig nederst i karakterhierarkiet, da det bliver sværere at få øje på individuel læringsprogression og udvikling. Samtidig synes der at være en tendens til, at det stærke fokus på præstationer og karakterer, som ligger i tiden, også risikerer at skabe et snævert læringsbegreb hos eleverne, hvor 'rigtig' læring kun bliver det, man får karakterer for eller skal op i til afgangsprøverne.

Note

1. <https://www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=176327>

Litteratur

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. I Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (eds.) *Handbook of competence and motivation*. London: Guildford Press, 52-72.
- Hutters, C. og Lundby, A.D. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse. Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*, København: Center for Ungdomsforskning, AAU.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Katznelson, N. (2017). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. *Journal of Youth Studies*, 20(5), 622-639.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Laursen, P. F. (2017). *Dialog. Realistiske ambitioner for folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

- McLeod, J. & Yates, L. (2006). *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*. Albany: State University of New York Press.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? I *Journal of Educational Psychology*, Volume 93, (1) 77-86
- Nielsen, H.B. (2011). *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. I Oaris, S.G., Olson, G.A. & Stevenson, H. W. (red.): *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør, Fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivation Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. I *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no. 4, 667-686.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag,
- Pless, M. Pless, M. (2009). Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet. Ph.d.-afhandling, København: CeFU/DPU, Aarhus Universitet
- Reay, D. (2006). "I'm Not Seen as One of the Clever Children": Consulting Primary School Pupils about the Social Conditions of Learning. I *Educational Review*, volume 58 (2), 171-181.
- Senko, C., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J.M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. I *Educational Psychologist*, Volume 46(1), 26-47

- Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation. I *KvaN*, Årg. 27, No. 78, 44-55.
- Stauber, Barbara (2007). Motivation in transition. I *Young*, volume 15 (1), 31-47
- Trondman, M. (2013): Opbruddet i lærerautoriteten. I Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutters, C., & Juul, T. M. (2013). *Un- ges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (1. udgave). København: Hans Reitzel. 162-187.
- Tanggaard, L. (2013). Kreativitet fremmer motivation. I Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutters, C., & Juul, T. M. (2013). *Un- ges motivation og læring: 12 eksperter om motivations- krisen i uddannelsessystemet* (1. udgave). København: Hans Reitzel. 98-112.
- Sørensen, B. H. (2013). Styrk deltagerperspektivet. I Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutters, C., & Juul, T. M. (2013). *Un- ges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (1. udgave). København: Hans Reitzel. 83-97.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Volet, S. & Järvelä, S. (2007). Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Bingley: Emerald.
- Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (2009): *Handbook of Motivation at School*, New York: Routledge.

Mette Pless, ph.d. og lektor i ungdoms- og uddannelsesforskning ved Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. Hun forsker i unges skoleliv, uddannelsesdeltagelse og -over- gange, både i relation til den brede ungegruppe og de unge, som befinder sig på kanten af uddannelsessystemet.